

### Bildungsbiographien von Frauen im intergenerationalen Verhältnis: ein methodologisches Plädoyer für einen biographischen Forschungsansatz

Dausien, Bettina

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Dausien, B. (2001). Bildungsbiographien von Frauen im intergenerationalen Verhältnis: ein methodologisches Plädoyer für einen biographischen Forschungsansatz. *metis - Zeitschrift für historische Frauen- und Geschlechterforschung*, 10(19), 56-77. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-34995>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

# BILDUNGSBIOGRAPHIEN VON FRAUEN IM INTERGENERATIONALEN VERHÄLTNIS – EIN METHODOLOGISCHES PLÄDOYER FÜR EINEN BIOGRAPHISCHEN FORSCHUNGSANSATZ

*Bettina Dausien*

Das im Titel angedeutete Forschungsthema eröffnet ein breites Spektrum von Fragestellungen, das einleitend skizziert werden soll: Wie haben sich Bildungschancen und reale Bildungserfahrungen von Frauen im historischen Verlauf gewandelt? Was hat, wenn wir nur die jüngste Vergangenheit betrachten, die Bildungsreform der 1960er und 70er Jahre für die Frauen „gebracht“? Und wie hat dieser „Modernisierungsschub“ individuelle Lebensgeschichten beeinflusst? Aus statistischen Daten wissen wir, daß Frauen heute nicht nur „besser gebildet“ sind als früher, sondern ihre männlichen Altersgenossen, zumindest in den allgemein-bildenden Schulabschlüssen, sogar überholt haben. Dennoch ist die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern in vielen Bereichen nach wie vor nicht aufgehoben. Ursula Rabe-Kleberg (1990) hat dies auf die griffige Formel gebracht: „besser gebildet und doch nicht gleich“. Eine kritische Analyse der Bildungsreform kommt zu dem widersprüchlichen Ergebnis, daß Frauen einerseits in besonderem Maße von der Öffnung des sozialen Raumes durch Bildung profitiert haben und deshalb zurecht als „Gewinnerinnen“ der Reform bezeichnet werden können; andererseits fand im gleichen Zeitraum eine dramatische Entwertung der Bildungstitel statt. Die erworbenen Abschlüsse ließen sich nicht mehr ohne weiteres in die versprochenen Positionen in Beruf und Gesellschaft umsetzen. Diese pessimistische Bilanz trifft besonders die „Bildungsaufsteiger(innen)“, wie schon die frühen Analysen von Bourdieu und Passeron (1971, 1981) gezeigt haben, aber auch Frauen, die als gesellschaftliche Gruppe ebenfalls „zu spät“ kamen. Neben solchen, an quanti-tativen Daten und formalen Abschlüssen orientierten Bilanzen stellt sich die Frage nach der qualitativen Bedeutung von Bildung. Haben Frauen seit der Bildungsreform und mit dem Betreten neuer Möglichkeitsräume womöglich auch „andere“ Bildungserfahrungen gemacht als ihre Mütter? Die mit solchen Fragen verbundenen bildungstheoretischen und -politischen Interessen lassen sich nur mit Bezug auf empirische intergenerationale Vergleiche klären.

Mit der Wahl einer historisch-vergleichenden Perspektive auf die Bildungswege von Frauen erweitert sich allerdings der Horizont wissenschaftlichen Fragens über die Analysen der Bildungsforschung hinaus, die sich vorrangig auf meßbare formale Abschlüsse und institutionalisierte Bildungskarrieren konzentriert. Die registrierten Veränderungen in der Partizipation am Bildungssystem sind Teil eines umfassenden Modernisierungsprozesses, der den Wandel des gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisses mit einschließt. Damit ergeben sich Fragen nach dem (historischen) Zusammenhang von Bildung und Geschlecht: Wie haben sich die Lebensentwürfe und die Lebensmöglichkeiten von Frauen verändert und welche Rolle spielt Bildung in diesem Kontext? Wie haben sich Geschlechterkulturen verändert? Welche Lernprozesse haben Frauen gemacht? Läßt sich die Geschichte der Frauenbewegung, die immer auch ein Kampf um Bildung, um das Recht und die Möglichkeit zur (Selbst-)Bildung gewesen ist, als kollektiver Lernprozeß interpretieren? Wie verändert sich das Verhältnis von Bildung und Geschlecht in der gegenwärtigen Gesellschaft, die den Prozeß der „klassischen“ Modernisierung bereits hinter sich gelassen hat? Das Beispiel der Frauenbewegung macht besonders deutlich, daß die Bildungsfrage und die Geschlechterfrage nur analytisch voneinander getrennt werden können, im realen historischen Prozeß aber miteinander verschränkt sind (vgl. Kleinau/Opitz (Hg.) 1996).

Ähnliches zeigt sich bei der Betrachtung individueller Bildungserfahrungen. Lebensgeschichten sind in den Strukturen des historisch-sozialen Raumes und damit immer auch in den jeweils geltenden Geschlechterverhältnissen „positioniert“. Biographische Analysen von Bildungsprozessen können deshalb streng genommen nicht davon absehen, daß die „BiographieträgerInnen“ auf eine bestimmte, je individuelle Weise in die historisch-gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse eingebunden sind, daß sie an begrenzte Möglichkeitsräume und begrenzende Erfahrungsstrukturen gebunden sind (vgl. Dausien 1996). Biographische Lern- und Bildungsprozesse von Frauen und Männer verweisen immer auch auf konkrete Konstellationen in einer geschlechtercodierten Welt. Dabei ist die biographische Sichtweise nicht notwendig auf individuelle Lerngeschichten beschränkt, sondern impliziert ihrerseits die Frage, wie Geschlechterverhältnisse im kollektiven Prozeß aus den Erfahrungen der sie tragenden individuellen AkteurInnen gebildet und umgebildet werden. Ein solches Verständnis von „Bildung“ läßt sich freilich mit den herkömmlichen Instrumenten der Bildungsforschung nicht erfassen, die sich auf gesellschaftlich institutionalisierte Bildungsabschlüsse konzentriert. Wie können beispielsweise Lernprozesse im Hinblick auf soziale und kulturelle Geschlechterkonstruktionen untersucht werden? Und wie kann die Tradierung von Erfahrung und Wissen zwischen verschiedenen Frauengenerationen (vgl. Dausien 1994a) – zweifellos eine wichtige Dimension von Bildung – thematisiert und empirisch zugänglich gemacht werden? Es erhebt sich also die

Frage nach geeigneten Methoden und methodologischen Konzepten, um individuelle und kollektive Bildungsprozesse im Kontext des Wandels der sozialen und kulturellen Geschlechterverhältnisse zu untersuchen.

Die hier nur grob skizzierten Umriss des Fragehorizonts deuten an, daß wir es mit einem äußerst komplexen Zusammenhang zwischen Lebensgeschichte, Geschichte und (Geschlechter-)Bildung zu tun haben. Was im konkreten Vergleich zwischen Frauen verschiedener Generationen unmittelbar „ins Auge springt“, läßt sich wissenschaftlich mit dem Mittel eines einfachen Vergleichs, z.B. bezüglich relevanter Bildungsdaten aus unterschiedlichen Kohorten, nicht angemessen erfassen. Zunächst muß ein theoretischer Rahmen für diesen Vergleich geschaffen werden, ehe sinnvoll über Methodologie und Methoden intergenerationalen Vergleichens gesprochen werden kann.

Eine theoretische Basis für den hier diskutierten Zusammenhang bietet das Konzept der *Generation* im Anschluß an die klassischen Überlegungen *Karl Mannheims*<sup>1</sup> (1970) und seine verschiedentlichen Weiterentwicklungen (vgl. z.B. Rosenthal 1997). Mit diesem Ansatz wird das Phänomen des historisch-sozialen Wandels als Frage sozialer Lernprozesse und kultureller Tradierung bzw. Transformation innerhalb und zwischen den beteiligten Generationen beschreibbar. Der formaltheoretische Rahmen und eine Reihe von inhaltlich bestimmten Konzepten des Mannheim'schen Entwurfs, ursprünglich in kritischer Ergänzung einer klas-sentheoretischen Gesellschaftsanalyse entwickelt, können auch zur Untersuchung des kulturellen Wandels im Geschlechterverhältnis genutzt werden.<sup>2</sup> Mannheims Ausführungen etwa zur Widersprüchlichkeit von Kontinuität und Wandel, zur Diskrepanz von bewußten und nicht-bewußten Aspekten der „Kulturübertragung“, das Konzept des „kulturellen Erbes“, sein dialektisches Konzept von Erinnern und Vergessen, die Beachtung vorreflexiver und vergegenständlichter Formen des Erinnerns, die Unterscheidung zwischen „*angeeigneter* Erinnerung und individuell *selbsterworbener* Erinnerung“ (1970, S. 534, Hervorhebung im Original) und der Gedanke der Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen liefern auch heute noch relevante Erklärungsansätze für die empirisch beobachtbare Widersprüchlichkeit von „traditionellen“, „modernen“ und „postmodernen“ Momenten in den gegenwärtigen Geschlechterverhältnissen. Empirische Studien zum Wandel von Bildung und Geschlecht sind daraufhin zu befragen, inwiefern sie solche Wider-

<sup>1</sup> Biographische Forschungen etwa zum Holocaust und Migrationsprozessen beziehen mittlerweile die „Generationenarbeit“ und die generationale Lagerung in ihre Analysen ein und haben eine Reihe theoretisch interessanter Konzepte zum Verhältnis von Biographie und Generation hervorgebracht (vgl. z.B. Rosenthal 1997, Lutz 2000).

<sup>2</sup> Vgl. etwa die Studien zur kulturellen Tradierung bei Müttern und Töchtern im Kontext von Migrationsbiographien (Lutz 2000) oder in jüdischen Familien (Inowlocki 1995, 1997).

sprüchlichkeiten und Ungleichzeitigkeiten differenziert erfassen oder eher „glätten“ und im Zuge von statistischen Verallgemeinerungen vereindeutigen.

Ein weiterer Aspekt macht den Mannheim'schen Zugang zum „Problem der Generationen“ für die Frauen- und Geschlechterforschung interessant. Im Unterschied zu statistisch angelegten Kohortenvergleichen wird mit dem Generationenkonzept nicht nur der Vergleich von im historisch-sozialen Raum unterschiedlich „gelagerten“ Bildungsprozessen möglich, sondern zugleich die Frage aufgeworfen, wie sich kultureller Wandel im konkreten *Verhältnis zwischen den Generationen* herausbildet, wie Erfahrungen und kulturelle Prägungen weitergegeben, modifiziert, durchbrochen oder neu erfunden werden. Es geht um die Formation und Veränderung von *Generationsgestalten*. Dieser „Zuschnitt“ des Gegenstandes eignet sich besonders für die Untersuchung von Problemen der Tradierung und Transformation von Geschlecht als kulturellem System. „Bildung“ kann vor diesem Hintergrund in einem doppelten Sinne thematisiert werden: einerseits als kollektive Formation kultureller Muster und sozialer Erfahrung und zum anderen als biographische Gestaltung individueller Bildungs- und Lernprozesse.

Bei einer genaueren Betrachtung des skizzierten Forschungsfeldes fällt allerdings auf, daß mit der Bezugnahme auf den Begriff der Generation kein konsistentes Theoriekonzept zugrunde gelegt wird, sondern sehr unterschiedliche theoretische und vor allem methodologische Forschungsansätze verbunden sind. Dieser in den Debatten über Bildung, Geschlecht und Generation nur selten diskutierte Aspekt ist Gegenstand der folgenden Reflexion.

#### *Das Problem und Perspektiven seiner Bearbeitung*

Zu Beginn meiner Überlegungen soll der empirische Forschungsgegenstand noch einmal spezifiziert werden, dessen wissenschaftliche Behandlung mich im folgenden unter methodologischer Hinsicht interessiert: Es geht um *Bildungsbiographien von Frauen*. Mit dieser – oberflächlich betrachtet einfachen – Gegenstandsbestimmung sind einige Implikationen verbunden. Zunächst einmal meint das Konzept der Biographie mehr als die Abfolge von institutionalisierten und zertifizierten Bildungsprozessen bzw. -daten in der zeitlichen Ordnung des Lebenslaufs. Aus einer biographietheoretischen Perspektive werden solche curricularen Strukturen unterschieden von der Perspektive der *Lebensgeschichte*, die zumindest in einem kultur- und bildungstheoretischen Kontext auch als Ort und Konstruktionsprinzip von Lernprozessen verstanden werden (vgl. stellvertretend Schulze 1993). Damit sind allerdings keine kleinschrittigen Lernakte im Sinne der psychologischen Lerntheorien gemeint, sondern übergreifende biographische Formationsprozesse von Sinn und Erfahrung, zu deren Kenn-

zeichnung im erziehungswissenschaftlichen Kontext auf den Bildungsbegriff rekurriert wird (vgl. z.B. Marotzki 1990, Alheit 1993, Dausien 2001).

In einer geschlechtertheoretischen Perspektive lassen sich solche Lernprozesse wiederum im *Spannungsfeld von Tradierung und Transformation der kulturellen Geschlechterordnung*<sup>3</sup> lokalisieren, und die Frage taucht auf, wie biographisches Lernen zur Stabilisierung oder Veränderung sozialer und kultureller Geschlechterkonstruktionen beiträgt. Dieser komplexe Zusammenhang wird im folgenden historisch stark eingegrenzt und mit Blick auf die Entwicklung in der (west)deutschen Nachkriegsgesellschaft thematisiert. Mit der historischen Periode seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sind für westliche Gesellschaften sozialwissenschaftliche Begriffe wie „Individualisierung“, „zweite Moderne“ oder „reflexive Modernisierung“ verbunden worden. Der Wandel von Geschlechterkulturen und Geschlechterbildung wird dabei häufig als Indikator und Resultat gesellschaftlicher Modernisierung angeführt, er kann aber auch als deren „Motor“ begriffen werden. Derartige Überlegungen sind allerdings nur mit Referenz auf empirische Phänomene und konkrete Beobachtungen sinnvoll zu diskutieren. Typische Ausgangsfragen für eine empirisch fundierte Debatte könnten lauten: Welche Veränderungen lassen sich konstatieren, und welche Aspekte des „traditionellen“ Geschlechterverhältnisses scheinen sich beharrlich bis heute „fortzupflanzen“ (vgl. Hirschauer 1994), wenn wir die Biographien von Frauen unterschiedlicher Generationen betrachten? Welche Bildungswege und -erfahrungen haben Frauen unterschiedlicher Generationen gemacht, und, um eine Figur der pädagogischen Generationsdebatte (vgl. z.B. Liebau (Hg.) 1997, Ecarius (Hg.) 1998) aufzunehmen, was haben „die jüngeren von den älteren“ Frauen (und womöglich auch die älteren von den jüngeren) gelernt?

In der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung, die sich mit diesem Fragenkomplex befaßt, lassen sich unterschiedliche Thematisierungsweisen und methodologische Strategien identifizieren, die auch miteinander vermischt vorkommen, im folgenden aber systematisch unterschieden werden sollen: (1) großflächige Modernisierungsdiagnosen; (2) empirische Studien zu Bildungsverläufen von Frauen und schließlich (3) ein qualitativ-empirischer Zugang zu Bildung und sozialem Wandel aus der Perspektive der Biographieforschung.<sup>4</sup> Der folgende Text leistet keine Aufarbeitung des Forschungsstandes und

<sup>3</sup> Hagemann-White (1984) spricht bekanntlich vom „kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit“ und kennzeichnet damit die geschlechterkulturellen Varianten, die sich in modernen westlichen Gesellschaften etabliert haben und im Rahmen von Kolonisation und Globalisierung mittlerweile weltweit zur Dominanzkultur geworden sind.

<sup>4</sup> Die drei Ansätze entsprechen auf den ersten Blick der gängigen Unterscheidung von „Makro-, Meso- und Mikroebene“. Bei genauerer Betrachtung wird aber deutlich, daß das Mehrebenenmodell selbst Ausdruck eines bestimmten Zugangs ist und etwa für die Perspektive der Biographieforschung nicht zutrifft.

bezieht sich allenfalls exemplarisch auf konkrete Studien. Er verfolgt das Ziel, Argumentationsmuster und methodologische Probleme herauszuarbeiten und die Möglichkeiten einer biographietheoretischen Perspektive vorzustellen.

#### *Zu (1): Bildung und Geschlecht im Kontext modernisierungstheoretischer Diagnosen*

Gesellschaftsdiagnosen im Stil der Beck'schen Modernisierungstheorie sind auch in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung einflußreich. Sie verwenden die Beschreibungsfigur des *Bruchs* und akzentuieren die Erfahrungsdifferenz zwischen den Generationen.<sup>5</sup> „Junge Frauen heute“<sup>6</sup> werden als Forschungsgegenstand wahrgenommen, weil sich ihr Leben offensichtlich grundlegend von dem ihrer Mütter unterscheidet. Indikatoren finden sich in allen Bereichen: auf dem Arbeitsmarkt wie in Familie und Partnerschaft, in öffentlichen Räumen von Recht, Politik, Medien und Wissenschaft ebenso wie in der intimen Gestaltung von Sexualität und Beziehungen. Auch die Bildungsbeteiligung von Frauen gilt in diesem Zusammenhang als starker Indikator der Veränderung. Die seit Elisabeth Beck-Gernsheims einflußreichem Aufsatz (1983) diskutierte These eines Modernisierungsschubs, der in der westdeutschen Gesellschaft der 1960er Jahre lokalisiert wird, faßt diesen Bruch als „Individualisierungsdifferenz“<sup>7</sup>: Während die „älteren Frauen“ noch im Rahmen verbindlicher kollektiver Erfahrungen und kultureller Muster leben konnten und mußten, haben „jüngere“ gelernt – oder mußten lernen –, ihr „eigenes Leben“ in die Hand zu nehmen und reflexiv zu „planen“ (vgl. dazu Geissler/Oechsle 1996). Über diese Interpretation scheint in der Geschlechterforschung weitgehend Einigkeit zu herrschen, unab-

<sup>5</sup> Einige Autorinnen scheinen diesen Bruch in der jugendlichen Lebensphase selbst zu verorten: „Junge Frauen am Ausgang der Adoleszenz, im Übergang zu eigenverantwortlichem Leben“, schreibt Hagemann-White, „ziehen deshalb besonderes Interesse auf sich, weil bei ihnen Anzeichen für einen Wandel der Geschlechterordnung oder aber für die Beharrlichkeit tradierter Verhältnisse vermutet werden“ (1998, 27). Auf entwicklungspsychologische oder psychodynamische Prozesse der Generationenbeziehung gehe ich hier nicht ein. Sie sind Thema eines eigenen Forschungsstrangs innerhalb der Debatte um Geschlecht und Generation (vgl. Rendtorff in diesem Heft), der jedoch gegenüber der bildungstheoretischen Perspektive einen anderen Argumentationsrahmen eröffnen würde.

<sup>6</sup> Seidenspinner u.a. 1996; vgl. auch Keddi u.a. 1999, Geissler/Oechsle 1996, Oechsle/Geissler (Hg.) 1998 u.a.

<sup>7</sup> Bude (1992) spricht von einer „Erfahrungs- und Individualisierungsdifferenz“ zwischen Frauen und Männern der Kriegsgeneration. Ich übernehme seine Begriffe hier für die Differenzen zwischen unterschiedlichen Frauengenerationen im Kontext der jüngeren deutschen Gesellschaftsgeschichte.

hängig davon, ob Frauen als „Nachzüglerinnen“ (z.B. Beck-Gernsheim 1983) oder „Vorreiterinnen“ (z.B. Geissler/Oechsle 1996; Oechsle/Geissler 1998), als Betroffene oder Akteurinnen, als „Verliererinnen“ oder „Gewinnerinnen“ im Modernisierungsprozess gesehen werden.

An dieser Stelle soll nicht die Plausibilität der vorliegenden Diagnosen diskutiert werden<sup>8</sup>, sondern einige methodologische Probleme, die mit solchen Antwortversuchen verbunden sind.

Das Hauptproblem besteht in der *unklaren Verbindung* zwischen weitreichenden modernisierungstheoretischen Thesen und empirischer Forschung. Oft werden Empirien illustrativ eingesetzt, Einzelbefunde als Belege für allgemeine Tendenzen angeführt oder Daten aus einem Bereich im Hinblick auf einen anderen verallgemeinert, so z.B., wenn aus statistischen Analysen auf subjektive „Orientierungen“, „Interessen“ oder gar Erfahrungen geschlossen wird. Andererseits sind abstrakte theoretische Aussagen wie das Individualisierungstheorem nahezu immun gegenüber konkreten empirischen Befunden, da diese immer als Einzelfall in einer ohnehin widersprüchlichen Wirklichkeit behandelt werden können (vgl. ausführlicher Dausien 1996, S. 44ff, bes. 64ff).

Zweitens fällt ein oft *unklarer Gegenstandsbezug* auf: Gelten die Aussagen für Genusgruppen oder Generationen, beziehen sie sich auf empirische Individuen, oder stellen sie theoretische Konstruktionen im Sinne von Idealtypen dar? „Die Trümmerfrauen“, „die frauenbewegte Generation“ oder „die Girlies“ sind theoretische Stillisierungen, die generationstypische Erfahrungsgestalten beschreiben, keine empirisch-statistischen Aussagen über die Angehörigen dieser Generation. Die Unklarheit des Gegenstandsbezugs gilt besonders für die Kontrastierung von „Generationen“. Es wäre eine eigene Analyse wert, welcher Generationenbegriff jeweils zugrunde liegt und welche Generationen genau mit Kategorisierungen als (vermeintlich traditionellere) „Mütter“ und ((post)moderne) „Töchter“ gemeint sind. Die heute 20-30jährigen Frauen sind Töchter einer Müttergeneration, die durch die Frauenbewegung geprägt und somit kaum als „traditionell“ zu bezeichnen ist; die Töchter der häufig als Kontrastfolie stilisierten „traditionellen“ Frauengeneration, sind dagegen heute etwa 35-45 Jahre alt und keineswegs mehr „junge Frauen“, sondern bereits Mütter einer nächsten Generation. In der schematisierten Gegenüberstellung von „Müttern“ und „Töchtern“, „traditionellen“ und „modernen“ Frauen verschwimmen solche notwendigen Differenzierungen, und das Generationskonzept läuft Gefahr, nur noch als plakative Folie pauschaler Argumente zu dienen.

Ein weiteres Problem besteht in der *dualistischen Struktur* vieler Argumente: in der Gegenüberstellung von „Müttern“ und „Töchtern“, „älteren“ und „jünge-

<sup>8</sup> Im Hinblick auf Diagnosen zu „weiblichen Lebensläufen“ habe ich dies an anderer Stelle getan (vgl. Dausien 1996).

ren“, „traditionellen“ und „modernen“ Frauen (Lebensweisen, Leitbildern ...) werden ein-fache Differenzen und Diskontinuitäten konstruiert, die das Erkennen von Differenzierungen und Zwischentönen, von Vermittlungen und Kontinuitäten im Wandel mindestens erschweren. Solche sind aber nicht nur theoretisch-abstrakt anzunehmen, sondern ergeben sich empirisch aufgrund der multiplen Positionierung konkreter Biographien im Hinblick auf die Dimensionen des historisch-sozialen Raums (Klasse, Geschlecht, Ethnizität, kulturelle Zugehörigkeit und eben generationale Lagerung). Die genannten dualistischen Kategorisierungen konstruieren eine Differenz entlang der Zeitdimension, die sich keineswegs „aus der Sache selbst“ ergibt. Vielmehr müßten die Konstruktionsprinzipien der Kategorisierung selbst kritisch reflektiert und im Hinblick auf ihr Verhältnis zur beobachteten empirischen Wirklichkeit befragt werden.

Die Tatsache, daß diese Reflexion im wissenschaftlichen Kontext selten zu finden ist, hat womöglich mit einem weiteren Aspekt der Modernisierungsdebatte zu tun: In ihrer dualistischen Konstruktionslogik ähnelt die wissenschaftliche Thematisierung der *alltagstheoretischen Argumentationsform* jener zeitgenössischen Generation, in der sie den rapiden Modernisierungsschub lokalisiert. Die Figur des „Bruchs“ wird als „Konstruktion zweiten Grades“ (Schütz, 1971) reproduziert. Und die Vermutung ist zumindest nicht abwegig, daß diese stillschweigende Reproduktion unter anderem deshalb nicht auffällt, weil die VertreterInnen der Modernisierungsthesen eben jener zeitgenössischen Generation angehören, in der das Erlebnis des Bruchs und die Konfrontation der Generationen Teil der alltagsweltlichen Relevanzstrukturen waren.

Die genannten Kritikpunkte sind nicht neu. In der Geschlechterforschung besteht mittlerweile Konsens, daß Globalkategorien wie „Frau“ oder „Geschlecht“ dem Verständnis einer differenzierten Gesellschaft und der empirischen Vielfalt in den Lebenslagen und Erfahrungen ihrer Mitglieder nicht gerecht werden, daß soziale Geschlechterkonstruktionen vielmehr kontextualisiert und empirisch differenziert analysiert werden sollten (vgl. z.B. Hornung 2000, Villa 2000). Eine Differenzierung im Hinblick auf die generationale Lage ist dabei ein wichtiger, wenn auch noch nicht hinreichender methodologischer Schritt. Ein theoretisch fundierter Generationsbegriff erfordert allerdings, über unscharfe Globalkategorien wie „die Frauen der Nachkriegsgeneration“ hinauszugehen und historisch-konkrete Konstellationen zu untersuchen. Diese Perspektive entspricht der von Ursula Hornung konstatierten „Verlagerung“ der Geschlechterforschung „von eher theoretisch makrosoziologisch orientierten Arbeiten auf empirische, keineswegs theorielose meso- und mikrosoziologische Analysen“ (Hornung 2000, S. 8). Damit komme ich zu einer zweiten möglichen Forschungsstrategie.

### Zu (2): Lebensläufe und Bildungsmobilität von Frauen unterschiedlicher Generationen

Die Forderung nach empirischer Konkretisierung im Interesse einer empirisch fundierten Theoriebildung<sup>9</sup> wird durch Forschungen eingelöst, die sich mit den Lebenslagen und Lebensverläufen bestimmter Frauengenerationen – vorrangig auf der Mesoebene – befassen. Für die Frage nach veränderten Bildungswegen von Frauen im Zuge der Modernisierung bieten sich in einer ersten Annäherung Forschungen zur Bildungsbeteiligung (z.B. Rodax/Rodax 1996) und -mobilität von Frauen (Schlüter (Hg.) 1993) sowie Ansätze aus der Lebenslaufforschung<sup>10</sup> an, die Veränderungen in den Handlungsmustern und Beteiligungsstrukturen von Frauen im Hinblick auf die gesellschaftlichen Institutionen Bildung, Ehe, Familie und Erwerbsarbeit analysieren (z.B. Tölke 1989; Geissler/Oechsle 1996; Oechsle/Geissler (Hg.) 1998). Ich beziehe mich im folgenden exemplarisch auf die Studie von Claudia Born, Helga Krüger und anderen, da sie unmittelbar als kritische Antwort auf die soeben genannten Probleme „makrotheoretischer“ Modernisierungsdiagnosen gelesen werden kann (vgl. Born/Krüger/Lorenz-Meyer 1996).

Die Forscherinnen untersuchten Lebensläufe von Frauen, die um 1930 geboren wurden und in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft eine qualifizierte Berufsausbildung absolviert hatten. Dabei konnten sie unter der Oberfläche des augenscheinlich „traditionellen“ Lebensmodells dieser Frauengeneration einen bislang „unentdeckten Wandel“ rekonstruieren, der die Figur des Bruchs relativiert und nach einem kontinuierlicheren Wandlungsprozeß und Vermittlungen im Generationenverhältnis fragen läßt. Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, daß die befragten Frauen im Hinblick auf ihre Erwerbsarbeitsinteressen bereits „moderner“ gehandelt hatten, als es die auch von ihnen selbst vertretene Norm der zeitgenössischen Geschlechterkonstruktion proklamierte. In der ebenfalls untersuchten Generation der Töchter und Söhne bot das Handeln der Mütter entscheidende Anknüpfungspunkte für die eigene Lebensplanung. Hier allerdings beobachteten die Autorinnen ein „gender gap“ zwischen den Generationen, das heißt die „Modernisierung“ der Lebensführung gestaltet sich bei den Geschlechtern unterschiedlich (vgl. Krüger 1997).

Die beobachteten Diskrepanzen zwischen Norm und faktischem Handeln sowie zwischen Deutung und Erfahrung machen Diagnosen komplizierter – aber

<sup>9</sup> Damit gewinnen zugleich Theorien mittlerer Reichweite gegenüber großtheoretischen Entwürfen und Diagnosen an Bedeutung.

<sup>10</sup> Hiermit sind Forschungsansätze gemeint, wie sie exemplarisch im Sonderforschungsbereich 186 („Statuspassagen und Risikolagen im Lebenslauf“; vgl. Heinz (Hg.) 2000) vertreten werden, und die methodologisch eine Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren verfolgen (vgl. Erzberger 1998).

dieser Kompliziertheit können wir gerade dann nicht ausweichen, wenn es um Lern- und Bildungsprozesse geht, die sich immer in der Spannung von Einsicht und Tun, Wissen und Handeln, Theorie und Praxis abspielen. Ähnliches gilt für die Differenz von institutioneller und individueller Konstruktionslogik. Wo auf der Ebene der gesellschaftlichen Institutionen überlieferte kulturelle und soziale Muster geschlechtlicher Arbeitsteilung fortgesetzt und bekräftigt wurden, konnten diese auf der Ebene individueller biographischer Prozesse „unterlaufen“ werden, ja sie mußten sogar individuell unterlaufen und *biographisch transformiert* werden, da die normative Struktur faktisch nicht lebbar war. Diese Diskrepanzen konnten in der Studie nur mittels qualitativer Methoden aufgedeckt werden. Die biographische „Logik“, die zur Produktion derartiger Diskrepanzen und Mehrdeutigkeiten führt, ließ sich mit den verwendeten Methoden allerdings nur ansatzweise rekonstruieren und stand auch nicht im Zentrum der Studie.

Helga Krügers Interesse richtet sich auf Dominanzverhältnisse in der Strukturierung vergeschlechtlichter Lebenslaufmuster (vgl. 1995). *Bildung* gerät dabei als Institution in den Blick, und insbesondere dem Berufsbildungssystem kommt eine zentrale Kanalisierungsfunktion im Geschlechterverhältnis zu (vgl. Krüger (Hg.) 1992). Individuen werden über Prozesse von Sozialisation, Bildung und Ausbildung nicht nur in der Form eines Lebensablaufprogramms vergesellschaftet, sondern zugleich in die darin eingebaute Geschlechterordnung „eingefädelt“. <sup>11</sup> Wie der Prozeß des „Einfädelns“ auf der Ebene individueller Biographien und konkreter Bildungssituationen vonstatten geht, ist eine zentrale Frage erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung, die mit den Mitteln der Lebenslaufforschung nicht bearbeitet werden kann.

Der Lebenslaufforschung geht es primär um die *Transformation und Tradierung gesellschaftlicher und institutioneller Strukturen*, die sich in der Abfolge der Generationen vergleichend und empirisch differenziert beschreiben lassen. Im Ergebnis wird die Vorstellung eines *Bruchs* abgelöst zugunsten einer widersprüchlichen Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel, die nach Geschlecht und Generationszugehörigkeit variiert. Die Stärke dieses Ansatzes markiert zugleich auch seine Grenzen. Die Fokussierung institutioneller Strukturen kann biographische Erfahrungs- und Bildungsprozesse nur selektiv und einseitig erfassen, nämlich nur insofern, als sie in der Logik der Institution einen Ort haben. Individuelle Aussagen beispielsweise in Interviews zur Bildungsbiographie werden in

<sup>11</sup> Ansätze der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung erklären diesen Prozeß seit einiger Zeit nicht mehr mit dem Hinweis auf „geschlechtsspezifische Sozialisation“ (vgl. dazu Dausien 1999), sondern untersuchen ebenfalls genauer und kontextspezifisch die sozialen Konstruktionsprozesse und Praktiken, die – insbesondere in den Institutionen des Bildungssystems – dieses „Einfädeln“ gewährleisten (vgl. stellvertretend Breidenstein/Kelle 1998).

der Denkfigur der „subjektiven Verarbeitung von objektiven (institutionellen) Strukturvorgaben“ erfaßt. Die methodische Favorisierung von Leitfadeninterviews in solchen Forschungsprojekten, die sicher stellen sollen, daß alle „relevanten“<sup>12</sup> institutionellen Statuspassagen und Faktoren auch tatsächlich thematisiert werden, verstärkt diese Tendenz noch zusätzlich. Damit reproduziert diese Art des empirischen Zugangs die Logik und Norm der Institution Lebenslauf, in der Statuspassagen nach den Regeln und Zertifikaten des Bildungs- und Beschäftigungssystems und den Anforderungen der „Counter-Institution“ Familie (Krüger 1995) definiert sind. Auch hier finden wir also eine – selten reflektierte – Parallele zwischen den ‚Konstruktionen ersten und zweiten Grades‘ (Schütz 1971).

*Zu (3): Generation, Geschlecht und Bildung: Perspektiven der Biographieforschung*

Was lernen und verlernen konkrete Frauen und Männer in Prozessen gesellschaftlichen Übergangs? Wie integrieren sie neue Erfahrungen in ihre Lebensgeschichte und wie verknüpfen sie ihr „biographisches Wissen“ (vgl. Alheit/Hoerning (Hg.) 1989) mit einer sich verändernden gesellschaftlichen Handlungsumwelt und neuen kulturellen Deutungshorizonten (Alheit 1994)? Wie werden biographische Erfahrungen und kulturelle Deutungen zwischen verschiedenen Generationen tradiert, verhandelt und modifiziert? Salopp formuliert und ohne dabei den historisch-gesellschaftlichen Generationsbegriff auf Familienbeziehungen oder ein pädagogisches Erziehungskonzept zu verengen: Was „lernen“ Töchter in Zeiten historisch-sozialen Wandels von ihren Müttern und Großmüttern und vice versa?

Diese Fragen markieren eine dritte Forschungsperspektive, die auf die *Konstruktion und Transformation biographischer Erfahrung* gerichtet ist und dabei über den Weg einer empirischen Rekonstruktion eine Theoretisierung der qualitativen Aspekte und Zusammenhänge jener biographischer Prozesse anstrebt. Mit Bezug auf die Sprachregelung soziologischer Generationsforschung (vgl. Kaufmann 1997) ist hier also weder die strukturelle Perspektive der *Generationenverhältnisse* gemeint, noch die auf konkrete soziale Interaktionen und psychologische Konstellationen bezogene Perspektive der *Generationenbeziehungen* (etwa innerhalb konkreter Familien, wie die vielbeschriebene Beziehungsdynamik zwischen

<sup>12</sup> Damit werden die Kriterien für Relevanz bereits vor der Datenerhebung festgelegt und im übrigen so formuliert, daß sie als soziale und kulturelle „Anforderungsstruktur“ überindividuell bedeutsam sind bzw. sein können. Alle individuellen Relevanzstrukturen, die nicht in diese angenommene Matrix „passen“ bzw. über sie hinausreichen, werden damit bereits durch die methodologische Konzeption „abgeschnitten“ und geraten allenfalls zufällig oder als „Nebeneffekte“ in den Blick.

„Müttern und Töchtern“). Der Blick ist vielmehr auf biographische Bildungsprozesse und ihre intergenerationale Relationierung gerichtet, in denen gesellschaftliche Verhältnisse („Struktur“) und konkrete Beziehungen („Handlung/Interaktion/Sinn“) in der subjektgebundenen, reflexiven Erfahrungsstruktur der *Biographie* miteinander verschränkt sind. Diese Forschungsperspektive ist mehrfach begründet. Ich begnüge mich an dieser Stelle mit drei Argumentationslinien: einer historisch-sozio-logischen, einer geschlechtertheoretischen und einer bildungswissenschaftlichen Begründung einer explizit biographietheoretischen bzw. –analytischen Forschungsperspektive.

Ein an Mannheim anknüpfendes *historisch-soziologisches* Interesse an der Bildung und Veränderung von Geschlechterkulturen und -verhältnissen kann die Rolle der Subjekte im Prozeß der Kulturbildung und -übertragung nicht außer acht lassen. Sie sind individuell und kollektiv TrägerInnen dieses Prozesses, von dem sie ihrerseits geformt werden. Mannheim sieht dabei die historischen Subjekte in Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Bedingungen und Bewegungen ihrer Zeit und legt, mindestens implizit, ein biographisches Subjektmodell zugrunde. Er geht davon aus, daß sich Generationen durch die Modi der Erfahrungsverarbeitung in je konkreten historischen Situationen herausbilden und über eine geteilte biographische Erfahrungsgestalt entwickeln. Biographien sind gewissermaßen der „Ort“, an dem „Kultur“ – also auch Geschlechterkultur(en) – aufgenommen, verarbeitet, stabilisiert und reformiert wird (werden). Man muß dabei nicht Mannheims – zeittypische – Annahme teilen, daß die Jugend eine besonders sensible Phase der aktiven und passiven „Prägung“ darstellt. Wie Gabriele Rosenthal (1997) in konsequenter Weiterentwicklung des Ansatzes im Kontext der Biographieforschung feststellt, kann die „Bestimmung einer Generation nur auf empirischer Basis erfolgen, und zwar im rekonstruktiven und nicht im subsumptionslogischen Verfahren“ (1997, 62). Es ist also in erster Linie eine *empirische* Frage, welche Erfahrungszusammenhänge eine „Generation“ konstituieren bzw. welche historischen und biographischen Ereignisse in welcher Lebensphase für einen Generationszusammenhang konstitutiv gewesen sind (vgl. ebd.).

Die eingangs gestellte Frage nach der Bedeutung der Bildungsreform für Frauenbiographien kann deshalb nur anhand konkreter biographischer Analysen und im Vergleich unterschiedlicher Altersgruppen *empirisch rekonstruiert* werden. So ist keineswegs gesagt, daß nur die „Töchter“ der Bildungsreform, die als Kinder und Jugendliche das reformierte Schulsystem durchlaufen und entsprechende „Zeugnisse“ hinterlassen haben, von der sozialen und kulturellen Öffnung geprägt



worden sind und die ihnen angebotenen Möglichkeiten aufgenommen<sup>13</sup> haben. Die Beobachtung „nachgeholter“ Bildungsprozesse erwachsener Frauen (vgl. Dausien 2001), die aufgrund ihres Alters nicht mehr Adressatinnen der Reformpolitik waren, liefern Hinweise auf eine eigensinnige biographische „Logik“ von Bildungsprozessen, der von dem institutionell vorgegebenen linearen Muster abweicht, aber u.U. gerade deshalb „prägend“ für eine Generation war.

Ein zweiter Aspekt in Rosenthals empirischem Forschungskonzept ist für die Geschlechterfrage relevant: die grundlegend *interaktive* Konstitution von Generationsverhältnissen. Erfahrungsgestalten bilden sich in einem aktiven Aushandlungsprozeß zwischen den Generationen heraus, und dieser Bildungsprozeß verläuft in beiden Richtungen, von den Jüngeren zu den Älteren und umgekehrt. Wie bereits die Studien von Krüger und Born gezeigt haben, sind gerade im Hinblick auf die veränderte Frauenrolle widersprüchliche und nicht-lineare Prozesse anzunehmen. Mit einer explizit biographischen Rekonstruktion könnten die Dynamiken und „Mechanismen“ solcher Widersprüchlichkeit genauer gefaßt werden.

Schließlich bietet der Ansatz eine Möglichkeit, die dyadische Fassung des Generationenkonzepts als Mutter-Tochter-Beziehung zu relativieren, denn kulturelle und biographische Tradierungsprozesse verlaufen, wie Rosenthal anhand empirischer Analysen zum Holocaust überzeugend zeigt, über mehr als zwei Generationen hinweg (vgl. Rosenthal (Hg.) 1997). Ungleichzeitigkeiten und Widersprüchlichkeiten in geglückten oder gescheiterten Bildungsaufstiegen beispielsweise werden häufig erst dann verständlich, wenn die Bildungserfahrungen und -ambitionen der Vorgenerationen in die Analyse mit einbezogen werden (vgl. z.B. Hinweise in Brendel 1998; Schlüter 1999). Auch im Hinblick auf andere Aspekte der Geschlechterkultur bieten biographische Mehrgenerationenstudien komplexe Interpretationsmöglichkeiten an zum Zusammenhang von individueller Biographie, sozialen Strukturen und kulturellen Mustern im Prozeß der Modernisierung (vgl. Bjerrum Nielsen / Rudberg 1994; Bjerrum Nielsen 1998).

Aus der Sicht der *Geschlechterforschung* findet ein biographischer Zugang zum historischen Wandel von Frauenleben und Frauenbildung „alte“ und „neue“ Argumente. Zum einen haben biographische Quellen und Methoden bereits zu Beginn der Frauen- und Geschlechterforschung einen zentralen Stellenwert eingenommen (vgl. Dausien 1994b, Kraul 1999), da sie gewissermaßen die „Innen-

<sup>13</sup> Auch die Frage, wie sie diese Möglichkeiten biographisch verarbeitet haben, kann nicht pauschal beantwortet und schon gar nicht aus den Intentionen der institutionalisierten Bildungsangebote abgeleitet werden. Mit dem Ansatz der Biographieforschung ist vielmehr zu erwarten, daß die Bildungserfahrungen im Zusammenspiel mit anderen Bedingungen des historisch-sozialen Raums individuell differenziert und – womöglich strukturell – different sind. Eine Analyse derartiger Differenzen ist wiederum Voraussetzung für eine empirisch gesättigte Theorie über den Zusammenhang von Generation und Geschlecht im Kontext der Bildungsreform.

perspektive“ von Frauen auf gesellschaftliche Verhältnisse entfalten und die oft ungehörte oder systematisch unhörbar gemachte Stimme der Subjekte artikulieren. Dabei ist nicht nur an die wissenschaftliche Sicherung und Analyse historischer Erfahrung und biographischen Wissens zu denken, sondern auch an vielfältige Formen der biographischen Erinnerungsarbeit außerhalb der Universitäten. In der Frauenbildung, in Projekten der Oral History bzw. „Herstory“, in Stadtteilgruppen, Erzählcafés usw. werden biographische Dokumente und Erzählungen im Sinne einer kollektiven Identitätsvergewisserung gesammelt oder überhaupt erst „hergestellt“. Hier spielt der Erfahrungsaustausch zwischen den Generationen eine besondere Rolle, insbesondere in der Form lebensgeschichtlichen Erzählens.<sup>14</sup>

Mit der kritischen Infragestellung der Subjektkategorie im Zuge der jüngeren feministischen Debatte sind die Rede vom „Subjekt Frau“ und Strategien zur Identitätskonstruktion fraglich geworden. Die wissenschaftliche und politische Rekonstruktion von Frauenleben ist dabei – in vielen Fällen zurecht – in den Verdacht geraten, bestehende Verhältnisse zu affirmieren und reproduzieren. Andererseits kann das Problem nicht einfach dadurch gelöst werden, daß das Fragen nach Identität und Subjektivität schlicht unterlassen wird. „Die Frage, wie sich patriarchale Geschlechterverhältnisse (...) für individuelle Männer und Frauen auswirken und wie sie von den Individuen reproduziert, aber genauso auch kreativ, widerspenstig und gar subversiv verändert werden, diese Frage ist für die gegenwärtige Frauen- und Geschlechterforschung die zentrale Herausforderung“ (Villa 2000, S. 24). Eine methodologische Strategie, die jenen Prozeß der individuellen (und kollektiven) Subjektkonstruktion in seiner Differenziertheit und Vielschichtigkeit untersucht, muß die multiple Verflechtung der Geschlechterkonstruktionen und –verhältnisse mit anderen Dimensionen sozialer Ordnung und Differenz wie Ethnizität, Klasse, sexuelle Orientierung u.a. berücksichtigen und empirisch konkret rekonstruieren. Die qualitativ-empirische Analyse individueller biographischer Prozesse stellt hier eine wichtige methodologische Möglichkeit dar, Prozesse des Geschlechtwerdens zu analysieren, ohne dabei starre dualistische und vereindeutigende Kategorisierungen zu wiederholen, andererseits aber doch der „Zähigkeit“ und Stabilität empirischer Geschlechterkonstruktionen und geschlechtsgebundener Identitäten auf die Spur zu kommen.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Zur Funktion biographischen Erzählens zwischen den Generationen im Kontext der jüngeren deutschen Geschichte vgl. von Engelhardt 1997, speziell zum kollektiven Erinnern von Frauen in Erzählcafés Dörr/ Kaschuba/ Maurer 1999.

<sup>15</sup> Ich habe die These der „biographischen Konstruktion von Geschlecht“ und ihre methodologische Bedeutung für die Frauen- und Geschlechterforschung an anderer Stelle ausführlicher entwickelt (Dausien 1998, 2000).



Einen dritten Ansatzpunkt für die Begründung einer biographietheoretischen Forschungsstrategie liefert die Einschätzung, daß bislang erst relativ wenig Wissen über die *lebensgeschichtliche Dimension von Bildung* vorliegt. Wie unter (2) bereits festgestellt, konzentrieren sich Bildungs- und Lebenslaufforschung auf die institutionelle Seite von Bildung bzw. geschlechterbezogene Differenzen und Differenzierungen derselben. In biographietheoretischer Perspektive werden dagegen Bildung und Lernen auf jener Ebene thematisiert, wo institutionelle Strukturen „unterlaufen“ und in individuelle Erfahrung und biographisches Wissen transformiert werden – und zwar nach den Regeln einer *biographischen* „Logik“. <sup>16</sup> Die institutionelle Seite von Bildung tritt in dieser Perspektive als ein Aspekt des konkreten biographischen Möglichkeitsraums in Erscheinung: Sie strukturiert den potentiellen Spielraum und das „Rohmaterial“ biographischer Erfahrung mit, aber determiniert sie nicht. Bildungsprozesse werden in diesem Ansatz nicht als „inputs“, sondern als „intakes“ begriffen, d.h. es hängt von der je individuellen Lebensgeschichte ab, was aus dem „Bildungsangebot“ in das biographische Wissen einer Person hereingenommen wird, möglicherweise zu einer Transformation dieses Wissens führt und wie dies geschieht (vgl. Alheit/Dausien 1996). <sup>17</sup> Ein solcher Begriff des biographischen Lernens macht nicht an den Grenzlinien gesellschaftlicher (Bildungs-)Institutionen halt, sondern schließt grundsätzlich alle lebensweltlichen Bereiche ein, und zwar in einer prozeßhaften, „lebenslangen“ oder besser: lebensgeschichtlichen Perspektive.

Als „Bildung“ können, vom biographischen Standpunkt des Subjekts aus gesehen, alle Prozesse der reflexiven Erfahrungs- und Wissensbildung bezeichnet werden, die die Lebensgeschichte dieses je konkreten Subjekts ausmachen. In diesem Bildungsprozeß werden kulturelle und soziale Erfahrungsmuster aktiv verarbeitet und auf eine je individuelle Weise zu einer „Struktur biographischen Wissens“ formiert und transformiert. In diese Struktur sind wiederum kulturelle und soziale Geschlechterverhältnisse eingewoben, und zwar als – unzählig viele – einzelne geschlechtercodierte „Elemente“ (konkrete Geschichten und Erlebnisse, Situationen von Aktivität und Situationen von Zuschreibung, von Entwurf und Begrenzung), vor allem aber als über die Zeit sich „aufschichtende“ und miteinander verkettete Erfahrungslinien, die keineswegs linear verlaufen müssen, sondern komplizierte und widersprüchliche Formationen darstellen. Mit den Mitteln der Biographieforschung können solche Erfahrungs- und Lernprozesse analysiert

<sup>16</sup> In der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung existieren unterschiedliche Konzepte, die diesen Gedanken ausbuchstabieren, z.B. Schulzes Unterscheidung von „lebensgeschichtlichem und curricularem Lernen“ (1993) oder Alheits Konzept „transitorischer Bildungsprozesse“ (1993).

<sup>17</sup> Dieser Gedanke findet sich in der Theoriesprache der geisteswissenschaftlichen Pädagogik im Prinzip der ‚Selbsttätigkeit‘ (vgl. Mollenhauer 1998<sup>5</sup>)

und mit besonderem Blick auf die eingewobenen Geschlechter(ge)schichten rekonstruiert werden. <sup>18</sup>

In biographischer Perspektive zeigt sich, daß Bildungsprozesse immer auch „Umbildungsprozesse“ sind, sie verlaufen nicht linear, sondern können (oder müssen) revidiert und zu neuen „Lerngeschichten“ zusammengesetzt werden. Gerade in Zeiten eines beschleunigten gesellschaftlichen Wandels sind derartige Umbildungsprozesse erforderlich (vgl. Alheit 1997). In ihnen wird jedoch nicht nur individuelles biographisches Wissen neu organisiert und ggf. auch umfassend transformiert. Zugleich werden die kulturellen und sozialen Wissensstrukturen „re-formiert“, werden durch die erfahrungsstrukturierten Handlungen der Individuen neue Erfahrungsräume und Handlungsumwelten konstituiert. Die komplexen biographischen Bildungsprozesse sind deshalb auch nicht als in sich abgeschlossene und auf die Lebensspanne des Individuums begrenzte „autopoietische“ Konstruktionen vorzustellen, sondern als sozial und zeitlich „offene“ Strukturen. Sie sind nicht nur mit dem je aktuellen sozialen Raum (und den darin bestehenden Ordnungs- und Machtstrukturen „Geschlecht“, „Klasse“, „Ethnizität“) verwoben, sondern auch mit den Erfahrungsräumen und Lebenswelten der vorausgehenden und nachfolgenden Generationen. Daß dieser Aspekt für die Analyse des Geschlechterverhältnisses unverzichtbar ist, ließ sich auf allen drei hier diskutierten Analyseebenen zeigen. Die methodologischen und methodischen Mittel der Biographieforschung, jene intergenerationale Verwobenheit auch auf der Ebene individueller Bildungsbiographien zu untersuchen, eröffnet neue Erkenntnismöglichkeiten über die Heraus- und Umbildung jener „Erfahrungsketten“ und Formationsprozesse im Geschlechterverhältnis.

Nach diesem dreifach begründeten Plädoyer für einen biographietheoretischen Ansatz zur Erforschung des Zusammenhangs von Bildung und Geschlecht, ist abschließend festzuhalten, daß auch er seine Begrenzung hat. Biographieforschung nimmt die Perspektive der beteiligten Subjekte zum Ausgangspunkt der Analyse, d.h. die Rekonstruktion von Bildungsprozessen ist unhintergebar an die Sinnperspektive und prozeßhafte Erfahrungsstruktur der Biographie gebunden. Auch hier werden also Konstruktionen ersten Grades in der wissenschaftlichen Analyse rekonstruiert – allerdings ist dies expliziter Teil der reflexiven Forschungsmethodologie. Außerdem erschöpft sich die biographische Analyse nicht im Nachvollzug subjektiven Sinns, sondern zielt auf die Rekonstruktion auch der „latenten“ sozialen und kulturellen Strukturen, die aus der „Froschperspektive“ der einzelnen Lebensgeschichte nicht ohne weiteres erfaßt werden können. Es

<sup>18</sup> Beispiele für empirisch-biographische Studien, die in diesem Sinn Lernprozesse unter einer Geschlechterperspektive untersuchen, finden sich bei Dausien 1996; Schlüter 1999; von Felden 2000; Thon 2000.

geht um die Rekonstruktion der subjektiven Erfahrungsstruktur *und* der gesellschaftlichen Konstruktionen, die „im Rücken“ der individuellen Akteure wirksam und nur zu Teilen reflexiv zugänglich sind, sich aber für die Forscherin im systematischen Vergleich verschiedener individueller Perspektiven und unter Bezugnahme auf externes theoretisches und empirisches Wissen entwickeln lassen.

Als Fazit bleibt festzuhalten, daß Analysen zum intergenerationalen Wandel des Geschlechterverhältnisses und den komplexen individuellen und kollektiven Bildungsprozessen „im“ Geschlechterverhältnis stärker als bisher methodologisch reflektiert werden sollten. Die Probleme der losen Verbindung zwischen theoretischer Aussage und empirischer Forschung vorausgesetzt (siehe Punkt 1), konnten mit Blick auf Bildungsprozesse von Frauen in der jüngeren Vergangenheit vor allem zwei methodologische Strategien herausgearbeitet werden. Statistische Daten über Bildungsabschlüsse und -verläufe im Kohortenvergleich stellen ein unverzichtbares Instrument dar, um sozialen Wandel, soziale Ungleichheit und „großflächige“ bzw. längerfristige Strukturveränderungen auf der Ebene aggregierter Daten zu erkennen. Mit geschlechtertheoretisch fundierten Forschungsdesigns und in Kombination mit qualitativen Methoden können sie darüber hinaus so angelegt werden, daß Differenzierungen und Ungleichzeitigkeiten aufgedeckt werden, die einfache Geschlechter- oder Generationstypisierungen korrigieren (s. unter 2). Allerdings sind die (üblichen) Ansätze der Bildungs- und Lebenslauforschung nicht in der Lage, die Sinndimension von Bildungsprozessen, individuelle und kollektive Erfahrungen zu erfassen. Die mit dem Generationskonzept im Anschluß an Mannheim gemeinten Prozesse kultureller Tradierung, Traditionsbildung und Neuformation erfordern eine qualitativ-rekonstruktive Methodologie (s. unter c). Sie können, wie hier diskutiert, im weiten Sinn als Bildungsprozesse gefaßt und mit den Mitteln der Biographie- und Kulturanalyse empirisch untersucht werden. Die verfügbaren biographietheoretischen Ansätze sowie qualitativ-empirische und hermeneutische Methoden können neue Perspektiven für eine historisch-biographisch-rekonstruktive Untersuchung des Zusammenhangs von Bildung, Geschlecht und Generation eröffnen und damit einen zentralen Schnittpunkt der Analyse des kulturellen und sozialen Wandels von Geschlechterverhältnissen beleuchten.

## Literatur

- Alheit, Peter, 1993, Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Mader, Wilhelm (Hg.), Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland, Bremen, 2., erweiterte Aufl., S. 343-418.
- Alheit, Peter, 1994, Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne, Frankfurt a.M., New York.
- Alheit, Peter, 1997, „Individuelle Modernisierung“ - Zur Logik biographischer Konstruktion in modernisierten modernen Gesellschaften, in: Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Dresden 1996, hg. in deren Auftrag von Stefan Hradil, Frankfurt a. M., New York, S. 941-951.
- Alheit, Peter; Dausien, Bettina, 1996, Bildung als „biographische Konstruktion“? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung, in: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 37, S. 33-45.
- Alheit, Peter; Hoerning, Erika M. (Hg.), 1989, Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung, Frankfurt a. M., New York.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth, 1983, Vom „Dasein für andere“ zum Anspruch auf ein Stück „eigenes Leben“. Individualisierungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang, in: Soziale Welt, 34, S. 307-340.
- Bjerrum Nielsen, Harriet, 1998, Gender, Love and Education in Three Generations, in: Weber, Kirsten (ed.), Life History, Gender and Experience. Theoretical Approaches to Adult Life and Learning. Roskilde, pp. 41-72.
- Bjerrum Nielsen, Harriet; Rudberg, Monika, 1994, Psychological Gender and Modernity, Oslo, Copenhagen, Stockholm.
- Bjerrum Nielsen, Harriet; Rudberg, Monika, 1996, Zur Frage der Geschlechterdifferenz. Weibliche Subjektivität und ihre Veränderung im Generationenkontext, in: Mens-Verhulst, Janneke van u.a. (Hg.), Töchter und Mütter. Weibliche Identität, Sexualität und Individualität, Stuttgart, Berlin, Köln, S. 71-83.
- Born, Claudia; Krüger, Helga; Lorenz-Meyer, Dagmar, 1996, Der unentdeckte Wandel. Annäherungen an das Verhältnis von Struktur und Norm im weiblichen Lebenslauf, Berlin.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude, 1971, Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude, 1981, Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, Frankfurt a. M.
- Breidenstein, Georg; Kelle, Helga, 1998, Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur, Weinheim, München.
- Brendel, Sabine, 1998, Arbeitertöchter beißen sich durch. Bildungsbiographien und Sozialisationsbedingungen junger Frauen aus der Arbeiterschicht, Weinheim, München.

- Bude, Heinz, 1992, Bilanz der Nachfolge. Die Bundesrepublik und der Nationalsozialismus, Frankfurt a. M.
- Dausien, Bettina, 1994a, Auf der Suche nach dem eigenen Leben? Lernprozesse in weiblichen Biographien, in: Alheit, Peter u. a. (Hg.), Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsgesellschaft? Perspektiven von Arbeit und Bildung im Prozeß europäischen Wandels, Bremen, S. 572-592.
- Dausien, Bettina, 1994b, Biographieforschung als „Königinnenweg“ Überlegungen zur Relevanz biographischer Ansätze in der Frauenforschung, in: Diezinger, Angelika u.a. (Hg.), Erfahrung mit Methode – Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung, Freiburg i. Br., S. 129-153.
- Dausien, Bettina, 1996, Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten, Bremen.
- Dausien, Bettina, 1997, Weibliche Lebensmuster zwischen Erfahrung, Deutung und Tradition. Kontinuität und Diskontinuität im Generationenverhältnis, in: Mansel, Jürgen; Rosenthal, Gabriele; Tölke, Angelika (Hg.), Generationen - Beziehungen, Austausch und Tradierung, Opladen, S. 231-243.
- Dausien, Bettina, 1998, Die biographische Konstruktion von Geschlecht, in: Schneider, Notker; Mall, Ram Adhar; Lohmar, Dieter (Hg.), Einheit und Vielfalt. Das Verstehen der Kulturen, Amsterdam-Atlanta, S. 257-277.
- Dausien, Bettina, 1999, „Geschlechtsspezifische Sozialisation“ – Konstruktivistische Gedanken zu Karriere und Kritik eines Konzepts, in: Dausien, Bettina u.a. (Hg.), Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft, Opladen, S. 216-249.
- Dausien, Bettina, 2000, „Biographie“ als rekonstruktiver Zugang zu „Geschlecht“. Perspektiven der Biographieforschung, in: Lemmermöhle, Doris; Fischer, Dietlind; Klika, Dorle; Schlüter, Anne (Hg.), Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, Opladen, S. 96-115.
- Dausien, Bettina, 2001, Lebensbegleitendes Lernen in den Biographien von Frauen. Ein biographietheoretisches Bildungskonzept, in: Gieseke, Wiltrud (Hg.), Handbuch zur Frauenbildung, Opladen (im Druck).
- Dörr, Bea; Kaschuba, Gerit; Maurer, Susanne, 1999, „Endlich habe ich einen Platz für meine Erinnerung gefunden“. Kollektives Erinnern von Frauen in Erzählcafés zum Nationalsozialismus, Pfaffenweiler.
- Ecarius, Jutta (Hg.), 1998, Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft, Opladen.
- Engelhard, Michael von, 1997, Generation, Gedächtnis und Erzählen. Zur Bedeutung des lebensgeschichtlichen Erzählens im Generationenverhältnis, in: Liebau, Eckart (Hg.), Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft, Weinheim, S. 53-76.
- Erzberger, Christian, 1998, Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozeß, Weinheim.
- Felden, Heide von, 2000, „Ich will einfach das Gefühl haben, ich gehöre dazu und ich nehme am Leben teil“ – eine biographische Rekonstruktion, in: Lemmermöhle, Doris; Fischer, Diet-

- lind; Klika, Dorle; Schlüter, Anne (Hg.), Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, Opladen, S. 161-172.
- Geissler, Birgit; Oechsle, Mechthild, 1996, Lebensplanung junger Frauen. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensläufe, Weinheim.
- Hagemann-White, Carol, 1984, Sozialisation: Weiblich – männlich? Opladen.
- Hagemann-White, Carol, 1998, Identität – Beruf – Geschlecht, in: Oechsle, Mechthild; Geissler, Birgit (Hg.), Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis, Opladen, S. 27-41.
- Heinz, Walter (Hg.), 2000, Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebenslaufs, 3. Beiheft 2000 der ZSE. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Weinheim.
- Hirschauer, Stefan, 1994, Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46, S. 668-692.
- Hornung, Ursula, 2000, Stachel „Geschlecht“. Der soziologische Diskurs über den Wandel und die Zukunft in Arbeit, Ökonomie und Geschlechterverhältnis – ein Überblick, in: Soziologie. Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, 3/2000, S. 5-19.
- Inowlocki, Lena, 1995, Traditionsbildung und intergenerationale Kommunikation zwischen Müttern und Töchtern in jüdischen Familien, in: Fischer-Rosenthal, Wolfram; Alheit, Peter (Hg.), Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte, Opladen, S. 417-431.
- Inowlocki, Lena, 1997, Traditionalität im Migrationsprozeß. Vorüberlegungen zu einer vergleichenden biographieanalytischen Untersuchung in jüdischen Displaced-Persons-Familien und in Familien griechischer Arbeitsmigranten, in: Mansel, Jürgen; Rosenthal, Gabriele; Tölke, Angelika (Hg.), Generationen - Beziehungen, Austausch und Tradierung, Opladen, S. 244-256.
- Kaufmann, Franz-Xaver, 1997, Generationenbeziehungen und Generationenverhältnisse im Wohlfahrtsstaat, in: Mansel, Jürgen; Rosenthal, Gabriele; Tölke, Angelika (Hg.), Generationen-Beziehungen, Austausch und Tradierung, Opladen, S. 17-30.
- Keddi, Barbara; Pfeil, Patricia; Strehmen, Petra, 1999, Lebensthemen junger Frauen. Die andere Vielfalt weiblicher Lebensentwürfe, Opladen.
- Kleinau, Elke; Opitz, Claudia (Hg.), 1996, Geschichte der Frauen- und Mädchenbildung, 2 Bde., Frankfurt a. M.
- Kraul, Margret, 1999, Biographieforschung und Frauenforschung, in: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen, S. 455-469.
- Krüger, Helga, 1995, Dominanzen im Geschlechterverhältnis. Zur Institutionalisierung von Lebensläufen, in: Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun-Axeli (Hg.), Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften, Frankfurt a. M., New York, S. 195-219.

- Krüger, Helga, 1997, Familie und Generationen. Der Gender Gap in den Paarbeziehungen, in: Mansel, Jürgen; Rosenthal, Gabriele; Tölke, Angelika (Hg.), Generationen - Beziehungen, Austausch und Tradierung, Opladen, S. 31-42.
- Krüger, Helga (Hg.), 1992, Frauen und Bildung. Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien, Bielefeld.
- Liebau, Eckart (Hg.), 1997, Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft, Weinheim.
- Lutz, Helma, 2000, Migration als soziales Erbe. Biographische Verläufe bei Migrantinnen der ersten und zweiten Generation in den Niederlanden, in: Dausien, Bettina; Calloni, Marina; Friese, Marianne (Hg.), Migrationsgeschichten von Frauen. Beiträge und Perspektiven aus der Biographieforschung, Bremen, S. 38-61.
- Mannheim, Karl, 1970, Das Problem der Generationen, in: ders., Wissenssoziologie, Neuwied, Berlin, 2. Aufl., S. 509-565 (zuerst 1928 in: Kölner Vierteljahresshefte für Soziologie, 7. Jg., H. 2/3).
- Marotzki, Winfried, 1990, Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften, Weinheim.
- Mollenhauer, Klaus, 1998, Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, München, 5. Aufl.
- Oechsle, Mechthild; Geissler, Birgit, 1998, Die ungleiche Gleichheit. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensführung, in: dies. (Hg.), Die ungleiche Gleichheit. junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis, Opladen, S. 9-24.
- Oechsle, Mechthild; Geissler, Birgit (Hg.), 1998, Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis, Opladen.
- Rabe-Kleberg, Ursula (Hg.), 1990, Besser gebildet und doch nicht gleich! Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft, Bielefeld.
- Rodax, Annelie; Rodax, Klaus, 1996, Bildungschancen und Bildungswege von Frauen. Eine bildungssoziologische Untersuchung über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung, Berlin.
- Rosenthal, Gabriele, 1997, Zur interaktionellen Konstitution von Generationen. Generationenabfolgen in Familien von 1890 bis 1970 in Deutschland, in: Mansel, Jürgen; Rosenthal, Gabriele; Tölke, Angelika (Hg.), Generationen - Beziehungen, Austausch und Tradierung, Opladen, S. 57-73.
- Rosenthal, Gabriele (Hg.), 1997, Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern, Giessen.
- Schlüter, Anne, 1999, Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien, Opladen.
- Schlüter, Anne (Hg.), 1993, Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne, Weinheim.
- Schütz, Alfred, 1971, Zur Methodologie der Sozialwissenschaften, in: ders., Gesammelte Aufsätze I. Den Haag, S. 1-110.

- Schulze, Theodor, 1993, Lebenslauf und Lebensgeschichte, in: Baacke, Dieter; Schulze, Theodor (Hg.), Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens, Weinheim, München, Neuauflage, S. 174-226.
- Seidenspinner, Gerlinde; Keddi, Barbara; Wittmann, Svendy, 1996, Junge Frauen heute. Wie sie leben, was sie anders machen, Opladen.
- Thon, Christine, 2000, Das Geschlechterverhältnis in Lebensgeschichten junger Frauen. Qualitativ-empirische Annäherungen an die biographische Konstruktion von Geschlecht, Universität Bielefeld, Diplomarbeit an der Fakultät für Pädagogik.
- Tölke, Angelika, 1989, Lebensverläufe von Frauen. Familiäre Ereignisse, Ausbildungs- und Erwerbsverhalten, Weinheim, München.
- Villa, Paula-Irene, 2000, Das Subjekt Frau als Geschlecht mit Körper und Sexualität – Zum Stand der Frauenforschung in der Soziologie, in: Soziologie. Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, 3/2000, S. 20-35.